Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 9570014
Centre d'intérêt: 751

Boucher, Andrée.

De la francisation-alpha à la formation générale en français : compte-rendu d'un projet expérimental d'enseignement / [par Andrée Boucher ; Centre Louis-Fréchette]. -- [Montréal] : Commission des écoles catholiques de Montréal, 1993.
26 p. ; 28 cm.

Vedette(s)-secondaire(s): Centre Louis-Fréchette * Commission des écoles catholiques de Montréal

Descripteur(s): Français (Langue) * Allophone * Langue seconde * Alphabétisation * Expérimentation pédagogique * Education des adultes

Ce projet expérimental d'enseignement s'est effectué auprès d'un groupe d'étudiants adultes allophones, inscrits au Centre Louis-Fréchette en 1992-1993 dans le champ appelé francisation-alpha et désireux d'entreprendre leurs études de niveau secondaire. Le document présente un exposé sur la raison d'être du projet, sa clientèle, ses objectifs, son déroulement ainsi qu'un bilan du projet.

De la francisation-alpha à la formation générale en français

COMPTE RENDU D'UN PROJET EXPÉRIMENTAL D'ENSEIGNEMENT

par: Andrée Boucher,
formatrice

JUIN 1993

CECM

440.715
B753d-2

95-70 014

De la francisation-alpha à la formation générale en français

Compte rendu d'un projet expérimental d'enseignement

Juin 1993

Remerciements

Un projet éducatif est rarement une entreprise solitaire. Si l'auteure de ce compte rendu en est la seule responsable, plusieurs personnes ont collaboré, d'une façon ou d'une autre, à la réalisation du projet qui y est décrit.

- Les membres du C.P.E.P.E. du centre Louis-Fréchette, qui ont eu l'idée du projet: Nicole Bonenfant, Marie Fecteau, Christiane Hamel, Céline Morency et Judith Imboden.

- Nicole Bonenfant, enseignante, qui a suivi ce projet avec beaucoup d'intérêt et qui m'a beaucoup aidée sur le plan des objectifs, de la démarche et du programme de français langue maternelle.

- Robert Laurin, enseignant, qui a contribué à la démarche de formation à l'oral.

- Jacinthe Brault, conseillère pédagogique, qui a contribué à la planification de la démarche et m'a régulièrement alimentée en matériel didactique pertinent.

- Danielle Macre, Marie Fecteau et Christiane Hamel, enseignantes, qui ont partagé avec moi du matériel et des idées originales.

- Lyse Beaudoin, Pierre Boudreau et Danielle Boucher responsables à l'accueil et référence, qui m'ont aidée à résoudre certains problèmes qui se sont posés en cours de route et à orienter les étudiants de chacun des groupes adéquatement.

- Monique Iezzi qui a lu et commenté la première version du texte et a apporté son expertise pour le remanier

- Manon Lauzon, secrétaire, qui a assumé la production technique de ce document et Marie-Luce Coupal, agente de bureau, dont la débrouillardise a permis l'arrivée du matériel didactique à tout moment.

- Judith Imboden, directrice, qui a appuyé et soutenu ce projet, tant sur le plan de l'organisation qu'au niveau du contenu et qui a supervisé la production de ce compte rendu.

Merci à tous et à toutes.

Introduction

Le texte qui suit est d'abord et avant tout un compte rendu «pratique», une description critique d'un projet expérimental d'enseignement réalisé au centre Louis-Fréchette (janvier 92 et de janvier 93 à avril 93) avec un groupe d'étudiants adultes allophones, inscrits dans le tout nouveau champ appelé francisation-alpha et désireux d'entreprendre leurs études de niveau secondaire. Essentiellement prévu pour que cette expérience soit gardée en mémoire, peut-être reprise et sans nul doute améliorée, ce compte rendu n'est donc ni définitif, ni approfondi. De plus, comme tout enseignement, aussi pragmatique soit-il, repose néanmoins sur certaines conceptions ou intuitions, implicites ou formulées, on y trouvera quelques digressions sur la langue, sur la didactique du français, sur l'oral et sur l'écrit. Modestes et rapidement esquissées, ces digressions ont surtout pour objectif de susciter la réflexion et la critique. Dans l'ensemble, ce texte s'appuie sur des intuitions pédagogiques et sur une expérience limitée dans le temps, dans la forme et le contenu. Tout lecteur «savant» sera donc, espérons-le, indulgent.

Ce projet d'enseignement a une durée approximative de trois mois, à raison de 20 heures par semaine. Il s'adresse à un groupe spécifique d'adultes allophones: ceux et celles qui ont acquis rapidement (principalement par le biais de cours) une maîtrise relative du français oral et écrit, i.e. suffisante pour communiquer dans la vie quotidienne mais insuffisante pour accéder à la formation générale.

Ces étudiants veulent exercer un métier ou s'inscrire à un cours de formation professionnelle mais n'ont pas, dans leur pays d'origine, complété la formation académique qui leur permettrait de le faire. On sait que, présentement, la seule option qui s'offre à eux est de s'inscrire à la formation générale et d'y compléter au moins la quatrième secondaire sinon la cinquième secondaire.

En majorité, ces étudiants peu scolarisés ont complété le cycle de francisation-alpha, récemment mis en place à la CECM. Ils ne sont pas analphabètes dans leur langue maternelle et ont donc entrepris le cheminement de francisation-alpha destiné à ceux qui peuvent lire et écrire.

Ils souhaitent compléter rapidement le cycle de la formation générale et sont ici depuis peu: ils n'ont donc pas acquis la maîtrise du français que permet une longue pratique d'une langue seconde.

Confrontés au test de classement utilisé en alphabétisation, ils obtiennent presqu'invariablement le même résultat et sont classés en alphabétisation niveau II.

Pourtant ces étudiants allophones faiblement scolarisés ne sont pas analphabètes dans leur langue maternelle: ils savent déjà écrire et ont donc acquis une compétence fondamentale de la démarche d'alphabétisation. Ils ne correspondent pas au «profil» d'étudiants analphabètes qui ont à surmonter un ensemble de difficultés importantes pour lire, écrire et calculer. Ils savent déjà, ne serait-ce qu'intuitivement, que la la langue écrite est un autre langage, une autre forme d'expression. Ce dont ils ont besoin, ce n'est pas d'apprendre à lire et à écrire, qui est au coeur de la démarche de l'alphabétisation, mais de connaître le français écrit et ses exigences particulières.

En effet, et c'est là l'une des hypothèses de départ de ce projet, ils ont un profil linguistique très différent de la majorité des adultes habituellement inscrits en alpha niveau II. Ils ont donc, forcément, des besoins linguistiques tout aussi différents.

Exceptionnellement, de jeunes étudiants issus du secteur régulier, classes d'accueil et post-accueil, auront le même profil et seront visés par ce projet. Il en va de même pour des adultes qui ont progressé très rapidement dans les COFI, bien souvent parce qu'ils avaient été exposés à un apprentissage du français écrit, à l'école dans leur pays d'origine.

Essentiellement ce projet vise une intégration rapide de ces étudiants à la formation générale.

On trouvera dans ce compte rendu:
A. Un exposé sur la raison d'être et la clientèle du projet.
B. La présentation des objectifs et le déroulement du projet.
C. Un bilan du projet.

A. Pourquoi un projet expérimental?

«Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots...»

Si ce vieil adage est toujours vrai, la redaction de ce texte aurait été un jeu d'enfant. Il nous aura pourtant fallu trois versions pour arriver à cerner ce qui, dans la pratique d'enseignement, saute aux yeux, et pour mettre en forme les constats et les intuitions partagés par les enseignants du centre Louis-Fréchette en alphabetisation, en francisation-alpha et en formation générale, à l'origine du projet: il y a, plus particulièrement depuis la creation de la discipline francisation-alpha, un bassin d'étudiants qui ne sont à leur place nulle part dans le cheminement actuel qui leur est propose. Ni l'alphabétisation, ni la francisation-alpha dans leur format actuel, ne leur permettent d'accéder directement à la formation générale. Ceux qui y parviennent éprouvent de sérieuses difficultés, non pas parce qu'ils n'ont pas les ressources suffisantes, mais à cause de difficultés linguistiques importantes, liées à un programme qui a d'abord et avant tout été conçu pour des adultes de langue maternelle française.

Plusieurs étudiants du centre avaient terminé le cycle de francisation-alpha, ou, plus rarement, étaient dispersés dans les classes d'alphabétisation et de pré-secondaire, et presentaient des difficultes et des forces similaires. Identifié par le C.P.E.P.E. du centre, à la suite d'une premiere session d'expérimentation de la spécialité francisation-alpha, ce problème demandait simultanément la mise en place d'une ressource adaptée et un effort de clarification. D'où la mise sur pied d'un projet experimental qui servirait à la fois:

- de projet d'enseignement concret;
- de lieu de réflexion sur les besoins linguistiques de ce bassin d'étudiants.

Deux grandes hypothèses de départ sont à l'origine du projet et ont déterminé ses objectifs pédagogiques.

1 Le programme de formation generale en français est très exigeant pour les étudiants allophones qui ne sont pas encore des locuteurs *«confirmés»* en français. Ceux-ci se heurtent à des difficultés linguistiques majeures, qui limitent leur capacité d'y accéder ou d'y réussir.

La maîtrise du français, oral et écrit, qu'il suppose **préalablement**, dépasse de loin la communication usuelle, fonctionnelle, nécessaire à la vie quotidienne.

Il Plusieurs étudiants allophones, particulièrement ceux qui sont arrivés depuis peu, et qui ont appris le français rapidement, dans un centre, ont un profil fort différent des étudiants que l'on retrouve en général en alphabétisation. Exposés en francisation-alpha, autant au français oral qu'au français écrit, les étudiants visés par ce projet ont acquis une maîtrise des deux modes de communication et leurs problèmes tiennent plus à leur niveau limité de connaissance de la langue française qu'à des problèmes avec l'écrit. Bref, il y a une grande différence entre s'alphabétiser et apprendre le français écrit.

En substance, ces étudiants ont besoin:

- d'approfondir leur connaissance du français oral et écrit;
- de surmonter les difficultés (décrites plus loin) qu'ils rencontreront dans le programme de formation générale, difficultés qui ne sont pas abordées dans un programme conçu pour des locuteurs confirmés;*
- d'une transition, spécifiquement axée sur leurs forces et leurs faiblesses, qui leur permette de passer d'une connaissance fonctionnelle du français à une connaissance plus académique, tant à l'oral qu'à l'écrit.

---

* Le projet (ces objectifs comme son déroulement) a néanmoins été formulé en fonction de l'ancien programme de français langue maternelle et devra sans doute être réajusté dans un avenir prochain car on peut présumer que le nouveau programme corrigera certains problèmes, mais il ne pourra probablement pas répondre à toutes les difficultés des locuteurs récents en français.

EXPLIQUONS UN PEU PLUS:

1) À propos du programme de formation générale en français.

Un adulte francophone de langue maternelle ou un locuteur confirmé peut construire des phrases extrêmement complexes et exigeantes du point de vue de la concordance des temps: «Si j'avais su qu'il fallait que j'y aille, je serais déjà parti à l'heure qu'il est». Bien sûr, il y fera bon nombre de «fautes» mais ces fautes auront une autre origine que celles que produirait inévitablement un adulte allophone qui tenterait de produire une phrase semblable.

Un étudiant allophone qui écrit:
je suis maladie
ne fait pas la même faute qu'un étudiant francophone qui produirait le même énoncé.

Un étudiant allophone qui écrit:
le rein sage de l'évier (savoir orthographier 507)
fait face, à l'évidence, à des problèmes fort éloignés du savoir-orthographier.

On pourrait ici multiplier les exemples à l'infini. Le français, comme toute langue, regorge de difficultés inouïes pour un adulte allophone: on n'a qu'à penser à toutes les langues où le temps n'est pas indiqué par la conjugaison des verbes, aux langues ou la construction française sujet-verbe-complément n'est pas du tout présente, aux langues où les déterminants ne sont pas nécessaires, aux langues où le mot arbre est phonologiquement impossible et devrait s'écrire «arebere», pour mesurer à quel point les besoins linguistiques des allophones sont importants et spécifiques. Cela, sans compter l'énorme bagage de vocabulaire supposé connu en formation générale. Pourtant, tout cela est présumé su et n'est pas enseigné en formation générale.

Souvent, ces incertitudes seront masquées à l'oral. Un adulte allophone peut se débrouiller en français parlé, en contournant ces difficultés au moyen de stratégies compensatoires. Le langage écrit réduit ce genre de solution.

Amorcer une formation generale en francais suppose donc que ces difficultes specifiques soient, sinon resolues, au moins partiellement surmontees, puisqu'elles ne le seront pas en cours de formation.

On peut penser qu'une pratique de communication de quelques annees viendrait regler, avec le temps, plusieurs de ces problemes. On ne peut cependant proposer a l'etudiant allophone de suspendre sa formation académique et d'attendre que le temps fasse son oeuvre.

2) À propos de l'alphabétisation

Plusieurs étudiants inscrits en francisation-alpha ne sont pas complètement analphabetes dans leur langue maternelle. Ils seront donc inscrits dans un cheminement prévu pour des adultes «faiblement scolarisés», où ils apprendront simultanement le français oral et écrit, avec des moyens pédagogiques conçus pour cette clientèle (différents, bien entendu, de ceux utilisés pour des adultes allophones diplômes universitaires).

Ils apprendront le français par le biais de stratégies inspirées de l'approche communicative utilisée en français langue seconde, stratégies adaptées à leurs besoins et à leur rythme d'apprentissage. Ils seront donc exposés à des situations de communication, à des fonctions langagières (demander, s'identifier, formuler un projet, etc.) et à des éléments linguistiques (lexique, notions grammaticales, conjugaison de verbes, etc.) à l'oral et à l'écrit.

Au terme de ce processus, défini selon les centres en deux ou trois niveaux, ces étudiants auront donc en général un profil très différent de celui que nous rencontrons en alphabétisation avec des étudiants qui, francophones ou allophones, n'ont pas lu ou ecrit depuis fort longtemps, n'ont pas renoué avec l'apprentissage de type scolaire, ont eu très peu de contact avec l'écrit, n'ont eu que peu de contact avec des notions grammaticales et... ont une maîtrise plus grande du français oral, un vocabulaire de base plus varié, une plus grande facilité à formuler des phrases tres complexes sur le plan de la syntaxe.

Ces deux groupes d'etudiants ont donc des acquis et des limites très differents et des besoins linguistiques qui peuvent difficilement faire l'objet du même enseignement. Nous l'avons vu, la plupart des étudiants qui ont terminé le cycle de la francisation-alpha, sont classés, sur la foi de leur production écrite, en alpha niveau II.

En alpha niveau II, on retrouvera en general des etudiants qui:

- ont d'importantes difficultés d'orthographe lexicale;
- ont besoin de travailler la compréhension de texte;
- ont de la difficulté à repérer une information dans un court texte;
- connaissent les rudiments de la conjugaison des verbes au présent;
- pourront avoir de la difficulté à repérer un verbe dans une phrase;
- pourront avoir de la difficulté avec l'organisation simple d'un texte expressif.

Plusieurs etudiants issus des groupes de francisation-alpha, plus particulierement ceux que nous visons par le projet, ont des caractéristiques fort différentes. En général, ils ont:

- une très bonne orthographe lexicale;
- une connaissance assez solide de la conjugaison des verbes au présent, au passe composé, à l'imparfait, au futur et au conditionnel;
- une plus grande facilité de rédaction, d'organisation des idées, de repérage des informations dans un texte;

mais

- des difficultés importantes au niveau du lexique, même du vocabulaire usuel;
- des difficultés importantes au niveau de la syntaxe orale et écrite qui peuvent difficilement être surmontées par des explications ponctuelles, individualisées et qui demandent bien souvent une pratique ciblee et continue.

Integrer ces deux profils d'étudiants dans un même groupe pose un défi important tant pour les enseignants que pour les étudiants.

Ainsi, il n'est pas rare de rencontrer un étudiant qui maîtrise parfaitement les conjugaisons de verbe au passé compose et à l'imparfait mais qui a beaucoup de difficultés à utiliser l'une et l'autre, à l'oral comme à l'écrit; ou encore qui utilisera

systematiquement le passe compose pour exprimer une generalite qui demanderait l'utilisation du present.

Un locuteur confirme en français produira par contre un court récit où les temps de verbe à l'oral seront parfaitement utilises, mais il devra travailler longuement pour les reperer, les distinguer et en apprendre les conjugaisons. Un travail d'equipe pourrait être un appoint pour les deux étudiants, mais a aussi ses limites lorsque les habiletes et connaissances sont trop differentes.

On pourrait, la aussi, illustrer le contraste par une quantite d'exemples:

- un etudiant allophone récemment familiarisé avec le français aura beaucoup de difficultes avec les phrases négatives; il risquera de dire et d'écrire des phrases comme:
  je ne pas suis allé;
  je veux ne parler pas;
  etc.

- l'étudiant francophone risquera plutôt d'ecrire:
  chu pa allé;
  jveu paparlez.

Ce qui suppose des besoins linguistiques et des stratégies d'enseignement fort differents.

Les uns maitrisent mal la difference semantique entre «votre» et «vos»; les autres en ignorent la valeur grammaticale. Les premiers peuvent conjuguer un verbe au conditionnel mais l'utiliseront à la place du futur... et risquent d'ignorer le sens du mot éléphant, alors qu'ils connaissent le subjonctif.

Bref, une production écrite en apparence équivalente masque en réalité des différences importantes, des forces et des faiblesses très divergentes, qui peuvent difficilement se résoudre par le même format d'activités pédagogiques, aussi souple et diversifié soit-il.

«Il faut balayer la conception courante selon laquelle le langage écrit n'est autre que de la parole ecrite. En effet, l'ecriture est un langage pour l'oeil et la parole est un langage pour l'oreille (...). L'écriture et la parole sont deux structures superficielles du langage, reliées par des systemes hiérarchisés de règles à la structure profonde (...). Écrit et parole sont à des niveaux equivalents et non dans un rapport de hierarchie. Ce n'est qu'historiquement, dans le développement chronologique de la plupart des individus, que l'oral est «premier» avant l'écrit.»*

De façon schematique on pourrait dire que les uns doivent travailler la structure profonde de la langue, à l'oral et à l'ecrit, tandis que les autres ont a apprivoiser la structure superficielle de l'écrit, avec toutes ses exigences.

Dans la pratique quotidienne, nous l'avons dit, ces différences sautent aux yeux.

C'est pourquoi nous avons mis sur pied un programme transitoire, de courte durée, qui permet de concentrer les énergies de l'enseignant et des étudiants sur les problèmes spécifiques et les besoins linguistiques des étudiants allophones pour qui l'alphabetisation ne paraissait pas une solution satisfaisante.

On remarquera que certaines notions et strategies en français écrit ressemblent à celles qui existent en alphabétisation. La différence tient beaucoup à l'accent, à l'intensite, au rythme et à la part relative accordes à chacun des aspects du français écrit.

Il ne s'agit donc pas d'un programme radicalement et absolument différent. Il s'agit d'une etape carrefour, à la frontiere de la francisation-alpha, de l'alphabétisation et de la formation générale. Il s'agit aussi d'un programme qui fait une large place à l'oral, non pas comme pratique de conversation, ce qui permettrait des progrès beaucoup trop lents, mais comme objet d'enseignement articule autour de besoins spécifiques (formuler un souhait, une phrase negative, décrire une personne, un lieu, faire un court récit) objet qui à la longue, semblerait fastidieux à un étudiant de langue maternelle française.

---

* SMITH, Frank, Comment les enfants apprennent à lire, Éditions Retz, Paris, 1980, p 55.

Il s'agit finalement, d'un programme articule autour des problèmes rencontrés par les adultes allophones, locuteurs recents en français, problemes qui ne sont pas abordés en formation générale. En ce sens, c'est un prolongement particulier de la francisation-alpha, parce qu'il vise explicitement l'accès à la formation générale.

B. Les objectifs et le déroulement

Plusieurs rencontres d'équipe et un examen attentif du programme de français pré-secondaire et secondaire nous ont permis de déterminer les objectifs et le contenu de la session. Il s'agissait ici:

a) d'identifier ce qui est à poursuivre en français oral;

b) d'identifier ce qui n'est pas enseigné, mais pris pour acquis, en formation generale;

c) d'imaginer un cheminement qui permette à la fois de préparer les étudiants à la formation générale (avec en tête les objectifs du français 507 et 511) et de consolider une maîtrise du français plus generale;

d) de definir ces objectifs en tenant compte du fait qu'il s'agit d'une clientèle peu scolarisée (moins d'une 9e annee).

Les objectifs du projet ont été définis ainsi:*

Expression orale

1. Pouvoir exprimer des réalités complexes:
   - une opinion;

* On trouvera une justification de certains de ces objectifs dans les pages suivantes, portant sur le déroulement.

- une argumentation;
- des emotions;
- la narration d'événements passes;
- la formulation de souhaits, de projets;
- des descriptions.

2. Savoir résumer oralement une information ou un discours.

3. Maitriser le vocabulaire de la vie quotidienne relie:
   - a l'habitation;
   - aux loisirs;
   - a l'école;
   - a la santé;
   - aux activités de la vie de tous les jours.

4. Savoir prononcer tous les sons du français.

5. Corriger les erreurs de prononciation et/ou de prosodie propres à son groupe linguistique.

Expression ecrite

1. Pouvoir rédiger un court texte:
   - d'information;
   - d'opinion.

2. Apprendre à corriger les structures de phrases héritées de la langue d'origine et/ou les problèmes d'interlangue.

3. Ecrire des phrases courtes, bien structurées. Produire des phrases plus complexes.

4. Apprendre à s'auto-corriger et à utiliser les outils de référence.

5. Identifier les stratégies de rédaction et les améliorer.

Orthographe lexicale

1. Savoir orthographier 200 à 300 mots de la vie quotidienne:
   - santé;
   - alimentation;
   - éducation;
   - journée-type;
   - transport;
   - loisirs;

   plus les «mots outils» (préposition, conjonction, etc) et les déterminants.

2. Connaître l'usage des accents.

3. Connaître les principales graphies de tous les sons.

4. Développer son habileté à utiliser les consonnes muettes (en fin de mot).

Grammaire et syntaxe

1. Améliorer sa connaissance des conjugaisons principales.

2. Maîtriser la différence d'usage imparfait/passé composé, futur simple/conditionnel.

3. Se familiariser avec le subjonctif.

4. Maîtriser les structures de phrases interrogatives et négatives.

5. Développer l'utilisation des prépositions les plus courantes après les verbes.

6. Connaître les groupes grammaticaux.

7. Maitriser:
   - les pronoms: c.o.d.et c.o.i.;
   - les possessifs;
   - les démonstratifs.

8. Ameliorer la discrimination entre les mots de même famille (surtout nom et qualifiant).

9. Developper la connaissance du genre des noms.

Compréhension écrite

1. Pouvoir identifier le genre d'un texte, sa provenance, etc.

2. Pouvoir situer ses différentes parties.

3. Pouvoir situer le sujet principal.

4. Pouvoir le résumer.

5. Pouvoir le critiquer.

6. Savoir prendre une distance critique face au texte; apprendre à situer les informations et le vocabulaire en contexte (apprendre à deviner).

7. Pouvoir comprendre une consigne écrite.

8. Développer ses stratégies pour surmonter les problèmes de vocabulaire.

Comprehension orale

1. Maitriser à l'oral 200 à 300 mots de la vie quotidienne et leur genre.

2. Élargir le vocabulaire compris notamment sur le plan des discours d'argumentation, d'emotion, de description.

3. Comprendre des informations complexes, l'actualité.

4. Developper sa capacite de comprendre des discours rapides.

5. Développer son habileté à utiliser les repères linguistiques.

L'approche et le déroulement

Le projet se deroule, plus ou moins, en trois mois intensifs. On peut le considerer comme un «pont» entre la formation reçue, ou la connaissance de la langue développée par les étudiants, et les exigences de la formation générale. On peut aussi considerer qu'il agit comme une transition entre les habiletés fonctionnelles en français (savoir communiquer pour arriver a se faire comprendre et pouvoir écrire ce qui est minimal pour fonctionner dans la société québécoise) et une formation plus «fondamentale» en francais.

Celle-ci se doit d'etre très souple, quoique tres systematique: il s'agit en effet de travailler avec ce que j'appelle «la pédagogie des fautes intelligentes». Le postulat est le suivant: une langue est rarement apprise de façon systématique et séquentielle. Généralement, elle se construit et s'élabore. S'il en va de même pour une langue maternelle, la possibilité d'elaborer et de vérifier des hypotheses est infiniment large et ce, depuis l'enfance. La langue seconde, par contre, s'articule à la première. Les hypothèses que l'on se construit en contact avec une langue nouvelle s'arriment aux structures de la première.

Les fautes, dans cette perspective, sont extrêmement instructives. Elles nous renseignent sur les hypothèses construites par l'adulte face aux phénomènes linguistiques nouveaux auxquels il est confronté. Connaitre quelques éléments de la langue maternelle de l'étudiant est ici aussi utile. Comme c'est impossible pour tous les groupes linguistiques, il faut donc se replier sur l'observation soutenue des fautes «intelligentes» et tenter d'en déduire le sens.

Cette evaluation formative continue nous permet d'alimenter les objectifs definis precedemment.

Voici, brièvement décrit, ce que nous avons essayé de développer avec le groupe.

- **À l'oral**

Bien souvent, certains etudiants ont complète rapidement le cycle de francisation-alpha et ont oublie des notions vues. Nous completons donc le cycle normalement prévu en français oral, globalement inspiré de l'approche et des objectifs des niveaux avancés de langue seconde.

Mais, compte tenu des objectifs du groupe, nous voulons que celui-ci puisse poursuivre une formation conçue pour des locuteurs de langue maternelle française. Nous poursuivons donc deux grands objectifs additionnels.

L'elargissement du vocabulaire

Paradoxalement, cet objectif suppose un retour au vocabulaire de base; l'approche communicative, qui vise d'abord et avant tout à amener l'étudiant à se débrouiller dans la vie quotidienne, axee sur des situations de communication courante, nous oblige parfois à limiter nos interventions sur le plan du vocabulaire. Plusieurs etudiants, qui se débrouillent très bien pour se faire comprendre, présentent toutefois des lacunes fort importantes sur le plan du vocabulaire. Souvent, de façon surprenante, sur le plan très immediat: les objets utilisés tous les jours, ce qui existe dans l'école, sur la rue, etc.

Le retour au quotidien leur permet de revoir, de préciser et de raffiner un lexique qui trop souvent leur échappe encore.

L'autre axe choisi, puisqu'il faut bien choisir, est le vocabulaire descriptif (description physique et psychologique de personnes, description de paysages, description d'emotions, description d'etats d'âmes, de traits de caractère, etc.).

Enfin, nous cherchons avec les etudiants a developper des outils et des methodes de travail pour elargir et mettre a profit les decouvertes de vocabulaire faites pendant les lectures, les activités d'échange, etc.

La production et la comprehension de discours plus complexes

Poursuivre une formation générale en français suppose que l'étudiant puisse se détacher des situations de la vie courante, qu'il puisse s'exprimer, comprendre, resumer, critiquer, refléchir et discuter, toutes choses qui se font aussi dans la vie quotidienne, bien sûr, mais dans un contexte moins exigeant sur le plan linguistique. Nous cherchons donc à développer chez les étudiants, la capacité d'exprimer et de comprendre des réalités plus abstraites, de formuler des opinions, d'exprimer des nuances, etc.

Les thèmes qui sont abordes sont définis avec les étudiants:
- la santé;
- l'actualité;
- la musique;
- l'immigration;
- l'histoire et la géographie du Québec;
- les sports et les loisirs;
- l'éducation des enfants et des adultes.

Il s'agit ici de passer à une autre étape qu'a celle de l'échange libre et informel. Nous visons surtout à amener les étudiants à explorer différentes facettes d'un même thème. L'approche ici est relativement structurée:

- exploration du vocabulaire;
- premier échange libre sur le thème;
- exploration des différentes dimensions du thème (ex: la musique): on peut parler des différentes sortes de musique qui existent, de l'importance de la musique dans la vie quotidienne, des musiques comparées selon les cultures, de la différence entre la musique d'ici et la musique dans son pays d'origine, des goûts musicaux selon les groupes d'âge, etc.;

- identification d'une facette du theme qu'on aimerait explorer;
- echange, discussion;
- rappel des éléments linguistiques pour exprimer:
  - une opinion;
  - une comparaison;
  - la description au passé;
  - un souhait

    etc.
- reformulation des idées exprimées;
- identification de sources complementaires pour s'informer et pousser la réflexion plus avant.

Ces echanges oraux ont aussi un objectif sous-jacent: generalement, ils visent a faire le lien ou la comparaison entre la vie quotidienne dans le pays d'origine et la vie ici. D'abord dans une perspective inter-culturelle. Aussi pour éviter que les étudiants ne soient pénalisés dans la poursuite de leur projet de formation par des references culturelles trop québecoises (une etudiante très avancee avait deja échoué au test de classement uniquement parce qu'elle ne comprenait pas, culturellement, le texte de lecture qui lui avait été soumis).

- **A l'écrit**

En lecture, les étudiants se tirent déjà assez bien d'affaire. Nous utilisons donc la lecture, soit:
- comme déclencheur;
- comme élément d'information et de réflexion additionnel;
- comme outil de travail pour l'observation et le repérage d'éléments linguistiques a l'etude.

Nous cherchons à développer, dans l'esprit des objectifs de la formation générale, des stratégies de lecture telles que:
- la lecture en survol, la lecture sélective et la lecture intégrale;
- la distance critique face à un texte: s'interroger sur le sujet du texte, identifier sa provenance, le contexte dans lequel il a été écrit.

Enfin, nous cherchons à surmonter certaines limites propres aux difficultés linguistiques des étudiants, notamment au niveau du vocabulaire, en les incitant à:

- anticiper;
- tirer parti du contexte pour imaginer le sens des mots au lieu de se précipiter sur le dictionnaire à chaque mot nouveau, ce qui limite sérieusement la possibilité de comprendre le sens général du texte;
- s'appuyer sur leurs connaissances pour reconstruire le sens du texte;
- tirer parti de tous les indices pour saisir le sens général:
  - le titre;
  - les sous-titres;
  - les illustrations;

  etc.;
- développer une méthode de travail qui leur permette:
  - d'identifier d'abord le sens général;
  - d'identifier ensuite les grandes idées puis les mots ou expressions qui limitent leur compréhension du texte;
  - d'anticiper, de s'appuyer sur ce qui est déjà connu, d'inférer par le contexte, de vérifier.

Sur le plan de la rédaction, le travail est intensif. Il s'agit d'abord de surmonter le syndrôme du «je ne sais pas écrire en français». Ici l'approche est très diversifiée, globalement inspirée de l'école de pensée qui affirme que c'est en écrivant que l'on apprend à écrire. Il s'agit donc de développer chez les étudiants une pratique d'écriture. Malheureusement, le contexte et le caractère intensif du projet nous permettent peu d'utiliser la pédagogie du projet, passionnante en enseignement de l'écrit. Cette approche permet en effet d'aborder l'écriture comme une pratique signifiante, qui a un impact réel dans la «vraie» vie. Il est rare en effet que l'on écrive «pour rien» dans la réalité. Malheureusement en classe, on écrit presque toujours «pour rien»... ou pour le prof, ce qui n'est pas tout à fait la même chose, mais enfin...

Dans la mesure du possible, nous cherchons toutefois à ce que l'écriture soit réinvestie, au moins dans la classe.

Parmi les objectifs vises, nous voulons instrumenter les etudiants pour qu'ils puissent ecrire avec plus d'aisance. Une grande attention est portée aux besoins linguistiques des étudiants sur les plans:

- du vocabulaire;
- de la syntaxe;
- de la grammaire.

C'est là une priorité des etudiants que nous respectons. Les textes écrits sont donc le plus possible articules aux volets notionnels à l'etude: soit comme réinvestissement d'une notion déjà vue, soit comme déclencheur d'un travail plus systématique sur une dimension du français écrit (notion grammaticale ou syntaxique par exemple), soit comme aboutissement d'un travail plus soutenu sur un theme.

Nous avons privilégié les textes à caractère expressif, en incitant les étudiants à s'interroger sur le travail de redaction: comment cerner et préciser un sujet, comment articuler les idées, comment construire des liens entre les differentes idées, comment retravailler son texte, etc.

Nous évitons cependant une démarche trop structuree, systématique et repetitive de l'ecrit (l'utilisation de modèles de référence, une démarche unique, à repetition, une méthode ou une grille de travail, etc.). Pour les raisons suivantes:

- ces démarches correspondent à une façon d'ecrire. Tous ceux et celles qui ecrivent savent qu'il y a des dizaines de façons d'aborder l'écriture. Certains utilisent un plan structuré, d'autres n'écrivent que des phrases achevées, bien faites, dans un ordre logique pré-établi. D'autres prennent des notes, jouent avec les mots, rêvassent un peu et écrivent cinq pages sans ordre, pour retravailler ensuite ce matériel brut.

- il y a des façons culturelles d'aborder un texte écrit. Nous avons tous pu constater que la structure: introduction, developpement et conclusion, avec l'idée no 1, no 2, no 3 correspond surtout a notre culture de l'écrit (cette question a déjà été documentée ailleurs). D'autres cultures privilégient le cheminement en spirale, d'autres, enfin, surtout inspirées des traditions orales,

privilegient l'allégorie. Il est arrivé en effet, que sur un sujet donné, l'étudiant écrive une histoire, en apparence éloignée du thème suggéré. Il fallait lire l'histoire jusqu'au bout pour comprendre que le texte était tout à fait dans le sujet.

Nous cherchons donc à développer le plus de liberté possible face à l'écrit: explorer les différentes démarches possibles et identifier la démarche qui convient le mieux à l'étudiant, développer l'aspect ludique du texte, développer la coopération dans l'écriture.

- **Le volet académique**

Ce projet comporte un important volet académique, essentiellement centré sur les difficultés linguistiques spécifiques aux étudiants allophones. Dans toute la mesure du possible, ce volet est rattaché à une activité de communication écrite. Les productions écrites des étudiants, en particulier, servent de point de départ à l'exploration d'une difficulté. Ce qui n'exclut ni le recours aux exercices plus systématiques, ni le recours au cours de type magistral au besoin.

Nous insistons:
- sur la syntaxe;
- sur les éléments grammaticaux susceptibles d'améliorer l'expression écrite (réflexion sur la nature des mots);
- sur l'orthographe grammaticale;
- très peu sur l'orthographe lexicale, sauf sur:
  - le développement de méthodes de travail et de mémorisation;
  - les groupes de sons plus complexes;
  - les éléments d'orthographe qui peuvent s'expliquer (les accents, les consonnes muettes à la fin des mots qui peuvent souvent se mémoriser par les mots de la même famille, etc.).

Le contenu exploré avec les étudiants est assez fidèle aux objectifs que nous nous étions fixés.

Nous avons pu observer que les difficultes majeures des étudiants se situent au niveau de: la construction de phrases complexes (difficile d'ecrire un texte, meme très court, sans y recourir), la concordance des temps, la confusion des mots de même famille, l'utilisation du participe passé comme qualifiant, l'utilisation de ce qu'il est convenu d'appeler les mots-liens, l'usage des pronoms (en particulier les pronoms complements d'objet indirect et les pronoms relatifs), la confusion des déterminants, l'utilisation de la traduction qui engendre parfois de très amusantes confusions de sens.

Nous travaillons peu la question des homonymes, amenant plutôt les etudiants a refléchir sur la nature et le sens des mots en contexte. Contrairement à ce qui se fait en alpha, nous n'incitons pas les étudiants à produire des phrases courtes. Nous avons, au contraire, à développer leur habileté à produire des phrases... longues ce qui constitue leur principale difficulte. Le decoupage des phrases en mots ne pose aucun problème. C'est plutôt à l'oral, au contraire, qu'il nous faut explorer le «collage» des mots séparés.

Le lecteur ne trouvera pas ici de modele-type d'intervention. On aura vite compris que l'auteur participe peu de l'école de pensée qui produit ces formats.

Par contre, toutes les activités sont articulees autour de grands objectifs regroupes surtout autour du pourquoi (beaucoup plus qu'autour du comment). On peut esquisser ici trois grandes démarches.

La démarche thématique

Ou l'étudiant est amené autour d'un theme proposé à:
- élargir son vocabulaire;
- developper ses outils linguistiques a l'oral;
- développer ses stratégies de lecture;
- exploiter le sujet à l'écrit;
- explorer une ou des difficultés spécifiques d'écriture.

La démarche académique
Ou l'étudiant est amené à se pencher sur une dimension du français écrit (sans contrainte thématique), à approfondir cette dimension (exercices, activités, etc.), à réinvestir ce qu'il a appris dans un texte écrit sur un thème suggéré et conçu à cette fin.

La démarche ludique
Ou l'étudiant est invité à mettre en application des notions à l'étude dans le cadre de jeux.

Cette étape du projet est à la fois la plus stimulante et la plus essoufflante. Située à la frontière des langues secondes, du pré-secondaire et de certains éléments de l'alphabétisation, elle demande beaucoup de travail de préparation, de conception et... d'imagination. La cohérence de la démarche est un défi important. La recherche de matériel pertinent demande beaucoup de temps. La découverte des «clés» permettant, notamment, d'améliorer la syntaxe et la construction de phrases complexes demande beaucoup de travail de recherche... et d'observation.

Elle produit toutefois ses résultats: après 3 mois, l'ensemble du groupe est généralement en mesure d'aborder le programme du pré-secondaire (niveau 507). Certains sont cependant invités à répéter l'expérience, soit parce qu'ils sont arrivés en cours de session, soit parce qu'ils progressent plus lentement. Enfin, exceptionnellement, les étudiants qui progressent plus rapidement à l'oral mais ont des limites plus importantes à l'écrit seront dirigés en alpha niveau III.

C. Le bilan du projet

Dans l'ensemble, ce projet a été très stimulant et riche. Malgré les limites importantes (en terme de temps, de possibilité de produire du matériel «fini», d'évaluation plus rigoureuse, de possibilité de recherche), il nous a convaincus de la pertinence de cette démarche spécifique.

Les étudiants ont pu y explorer, de façon concentrée, les difficultés qui leur sont spécifiques et laisser tomber les activités destinées à développer des capacités qu'ils avaient déjà. Ils ont pu aussi, parce que le projet était spécifique, s'outiller

en fonction de l'ensemble du cycle du secondaire. Nous avons en effet tenté d'anticiper sur les difficultés qu'ils risquaient d'éprouver, compte tenu de la démarche de la formation générale. Ainsi, certaines notions qui ne sont vues que très tard en formation générale, comme le subjonctif par exemple, ont été abordées avec les étudiants dans une perspective de langue seconde (i.e. où l'accent est placé sur son utilisation plutôt que sur le mode de formation, la conjugaison).

Si le temps et le format du projet ne nous ont pas permis de développer des outils d'évaluation très rigoureux, il nous semble par contre que le cheminement des étudiants est en soi éloquent: le passage d'étudiants classés alpha niveau II ou francisation-alpha «avancé», voire d'un certain nombre d'étudiants arrivant directement des COFI, au pré-secondaire (avec soutien), en une période de 3 mois nous paraît, compte tenu des objectifs de ces étudiants, assez concluant. Ce n'est pas tout à fait étonnant... ils travaillent fort.

Les recommandations pour l'avenir

Il nous semble donc que pareil projet devrait être repris. Le bassin d'étudiants correspondant à ce profil continuera d'exister. Toutefois, il faudrait aussi, à moyen terme, prévoir des mesures pour la production de matériel de français écrit pour allophones «avancés».

Il faudrait aussi, croyons-nous, poursuivre la réflexion et le travail d'expérimentation sur la problématique de la formation générale en français pour les allophones: cette réflexion et ce travail, qui font déjà l'objet de projets-pilotes et d'expériences, soulèvent toute la question de la didactique de l'écriture d'une langue seconde, fondamentalement différente de la didactique de la langue maternelle. Loin d'être théorique, cette question se pose quotidiennement et de façon très importante à Montréal. Dans une société qui exige une cinquième secondaire pour accéder à la formation professionnelle ou au marché du travail, il est impossible d'ignorer la pression qui est exercée sur les adultes allophones qui n'ont pas cette scolarité. En effet, quelle est la meilleure démarche pour s'assurer:

- que les allophones faiblement scolarisés puissent accéder à la formation générale;
- qu'une fois enfin «parvenus» au secondaire, ils aient accès à une formation qui tienne compte de leurs besoins linguistiques;
- que des outils didactiques appropriés leur permettent d'avoir un accès égal à la formation?

Ce texte constitue un outil de travail limité. Tout au plus tente-t-il de rendre compte de la problématique, de la démarche et de ses fondements, du pourquoi et du quoi. Tout enseignant qui voudrait reprendre la démarche n'y trouvera que des indications. Le matériel produit, trouvé, adapté, dans le cadre de ce projet ne peut être diffusé dans sa forme actuelle. Nous espérons toutefois que ces éléments de réflexion et ce compte rendu d'expérience pourront servir de point de départ à d'autres projets. Différents, évidemment, puisqu'on apprend et on enseigne toujours à sa façon.

Je conseille l'expérience à toute personne emballée par les langues: elle est passionnante.

Andrée Boucher
Formatrice

Juin 1993

440.715
B753d-2

673726